

Kirsten Boie erzählt von Paule, Thulani und Thabo

Global Citizenship Education und Deutschunterricht

1 Ein Interview mit Kirsten Boie

Die Frankfurter Buchmesse spielt auch für die für die Kinder- und Jugendliteratur eine wichtige Rolle. Sie bietet die Möglichkeit, Trends und Perspektiven der Entwicklung von Kinder- und Jugendliteratur auszumachen, sowie stellt sie eine Plattform für Autorinnen und Autoren dar: Sie treffen auf ihre Leserinnen und Leser und können das Gespräch suchen.

Im Jahr 2017 ist Kirsten Boie wieder einmal in Frankfurt anzutreffen und wird am Stand der ZEIT interviewt. Die Grande Dame der Kinder- und Jugendliteratur gibt Aufschluss darüber, mit welchen Themen sie sich aktuell befasst. Sie erzählt, dass sie gerade aus Swasiland zurückgekommen ist. Seit 2009 engagiert sie sich dort mit Projekten, unterstützt Menschen in ihrem alltäglichen Leben. Sie stellt sich die Frage, welche Rolle Bücher für Menschen in einem Land spielen können, das als eines der ärmsten der Welt gilt, das die höchste Rate der HIV-Infizierten zu verzeichnen hat, in dem 43% der 15-Jährigen Aids-Waisen sind. Regelmäßig reist Kirsten Boie in dieses Land, spendet einen Teil ihrer Einnahmen und bemüht sich um infrastrukturelle Verbesserungen vor Ort. Erst seit kurzem spricht sie in der Öffentlichkeit über ihr Tun, das sie seit 2015 in der Möwenweg-Stiftung bündelt.

Am Ende kommt Kirsten Boie auf ihren Band um den Detektiv Thabo zu sprechen. Es ist der dritte Band einer Reihe, in der sie versucht, eine Kindheit in einem afrikanischen Land darzustellen, das Swasiland

ähnlich ist. Da sie auf ihren Reisen so viel erlebt, ist es ihr ein Bedürfnis, darüber zu erzählen – in einer Weise, die keinesfalls „geistigen Kolonialismus“ aufkommen lassen möchte; vielmehr will sie der Darstellung von „Kindheit“ eine weitere Facette hinzufügen.

Mit ihren Überlegungen kommt sie den Vorstellungen der aktuell vielfach diskutierten Konzepte und Modelle von *Global Citizenship Education* sehr nahe. Daher wird im Folgenden das Zusammenwirken dieser konzeptionellen Vorstellung mit Kirsten Boies Leben und Werk näher beleuchtet. Es wird der Frage nachgegangen, inwiefern sich *Global Citizenship Education* eignet, um Kinder- und Jugendliteratur im institutionellen Deutschunterricht zu vermitteln. Es gilt zu reflektieren, inwiefern ein „neuer“ Blick auf Gegenstände sowie Lernprozesse des Deutschunterrichts möglich ist oder ob diese Ausführungen in die Nähe der 1970er-Jahre geraten. Damals prägten ideologische Vorannahmen die Beschäftigung mit Kinder- und Jugendliteratur, so dass Fragen nach Manipulation und Indoktrination gestellt worden sind.

2 Kirsten Boies Erzählungen von Paule, Thulani und Thabo

Kirsten Boie verfügt über einen reichen Erfahrungs- und Wissensschatz zu Afrika. Nach der Adoption ihres ersten Kindes musste sie auf Verlangen des vermittelnden Jugendamtes ihre berufliche Tätigkeit als

Lehrerin zu Beginn der 1980er-Jahre aufgeben. In persönlichen Gesprächen erwähnt sie, welche Erfahrungen sie als Mutter eines „nicht weißen“ Kindes gesammelt hat. Private und berufliche Veränderungen führten dazu, dass sie ihr erstes Kinderbuch – „Paule ist ein Glücksgriff“ (1985) – verfasst. In ihrem Erstlingswerk schildert sie ein Adoptivkind aus Somalia, das seine Eltern als Baby aus einem Heim geholt haben. In zehn Kapiteln wird von seinem Alltag erzählt: Paule ist ein fröhlicher Junge, spielt gern Fußball und hat allerlei Sorgen und Nöte in Schule und Freizeit zu bewältigen.

In die Schilderung dieser Alltagsszenen sind Auseinandersetzungen um seine Herkunft verwoben: Seine Hautfarbe macht ihn als „Fremden“, als „Anderen“ identifizierbar. Paules erklärtes Ziel ist es, dazuzugehören und ein „normaler“ Junge zu sein. Das findet in seiner Umgebung nicht immer Zustimmung: Im Krippenspiel will er den Engel Gabriel spielen, allerdings meinen die Freunde, dass ihm die Rolle des Kaspers auf den Leib geschrieben sei.

Wiederholt wird Paule als „Neger“ bezeichnet und hört Sprüche, wie „Ausländer raus“:

„Viktor sagt, ich bin Ausländer“, sagte Paule. „Deutsche Neger gibt es nicht.“ [...] „Dein Viktor weiß überhaupt nicht, wovon er redet“, sagt Opa. „Der soll lieber schön still sein.“ Das findet Paule auch, aber die Frage ist damit ja trotzdem nicht beantwortet. „Bin ich nun oder nicht?“, fragt Paule und klettert auf die Lehne von Opas Sessel. „Frage mal deinen Vater“, sagt er. „Der hat studiert.“

Paule ist ein Glücksgriff, 65 f.

Paule befragt seine Familie zu den Zuschreibungen, die von außen an ihn herangetragen werden. Wie der Auszug belegt, handelt es sich oft um nationale und damit einhergehende ethnische Vorstellungen von Deutschsein. Seine Familie macht solche Zuschreibungen nie zum Gegenstand, auch wenn nicht immer Antworten auf diese Fragen gefunden werden.

Ist in „Paule ist ein Glücksgriff“ das Bild zwischen Afrika und Europa bzw. zwischen Somalia und Deutschland überwiegend von einer weißen Mehrheitsgesellschaft geprägt, so verschiebt sich in „Es gibt Dinge, die kann man nicht erzählen“

die Perspektive: Kirsten Boie erzählt vier Geschichten aus Swasiland; ihrem erstmals 2013 erschienenen Buch fügt sie eine Landkarte und ein „Kleines Wortverzeichnis siSwati“ hinzu; der Band wird von einem Nachwort beschlossen. Darin schreibt sie von ihren Reisen durch Swasiland und ihren Begegnungen mit Menschen. Im Nachwort erklärt sie:

Die Menschen in diesem Buch gibt es alle. Diese Kinder und Großmütter habe ich getroffen, ich habe mit ihnen gesprochen und ihre Hütten gesehen. Aber ihre Namen habe ich verändert, und natürlich kann ich nicht sagen, was wirklich in den Köpfen von Thulani und den anderen vor sich geht.

Es gibt Dinge, die kann man nicht erzählen, 109

Es sind traurige Geschichten. Sie handeln vom Alltag der Kinder mit Not und Leid; sie erzählen von Kindern, die – wenn sie Glück haben – bei ihren Großmüttern aufwachsen, weil ihre Eltern an AIDS gestorben sind. Sie enthüllen den Kreislauf der tückischen Krankheit, der durch sexuellen Missbrauch und Prostitution das Leben der gegenwärtigen und künftigen Generationen prägt und scheinbar nicht zu durchbrechen ist. Erschwert wird das Leben durch Anordnungen des absolutistisch regierenden Königs, die u. a. den Schulbesuch für Kinder reglementieren. Obwohl Thulani ein Waisenkind ist, für die der Schulbesuch umsonst sein sollte, bleibt ihm der Weg zur Bildung versperrt:

Aber der Lehrer hat Thulani erklärt, dass man für die Schule einen Totenschein braucht, auch das hat der König bestimmt: Sonst könnten ja womöglich noch alle Kinder kommen im ganzen Land und kein Schulgeld mehr zahlen wollen und noch eine freie Uniform dazu, einen Beweis für den Tod muss es schon geben.

Es gibt Dinge, die kann man nicht erzählen, 13

Indirekt und direkt thematisiert Kirsten Boie Merkmale von Kolonialismus: Es werden Herrschaftsstrukturen dargestellt, die das Leben der Menschen prägen. Ein global zu denkendes Wirtschaftssystem ruft ökonomische

mische Ungleichheiten hervor und zementiert Abhängigkeiten von ehemaligen Kolonialmächten.

Kirsten Boie wäre nicht Kirsten Boie, wenn sie sich mit einem solchem Bild des afrikanischen Kontinents zufrieden geben würde. In den bislang drei erschienenen Thabo-Bänden (2016–2017) ist die Handlung in einem Land situiert, das Swasiland ähnlich ist. Karten dieses Fantasie-Landes sind den Bänden ebenso beigegeben wie eine „Alphabetische Liste aller schwierigen Wörter“, wobei es sich um Wörter in siSwati handelt. Daran schließt sich eine „Namensliste der Personen“, unterteilt nach wichtigen und weniger wichtigen Akteuren.

Die Bücher handeln von Thabo; er wächst ohne Eltern bei seinem Onkel Vusi auf; sein bester Freund Sifiso hat sich um seine kleinen Geschwister zu kümmern – er steht der Kinderfamilie vor. Als Gegenentwurf dient Emma: Sie ist mit Thabo aufgewachsen – ihre Mutter betreibt vor Ort ein Hotel –, verfügt über die britische und „afrikanische“ Staatsbürgerschaft. Seit einiger Zeit besucht sie ein englisches Internat, aber in den Ferien kehrt Emma zurück und verbringt viel Zeit mit ihrer Oma Miss Agathe. Diese wiederum ist eine gute Freundin von Thabo; gemeinsam schauen die beiden regelmäßig „Miss Marple“-Filme; Miss Agathe ermuntert und bestärkt Thabo, ein Gentleman zu werden.

Die Haupthandlung ist eine Detektivgeschichte, in der die drei Freunde Fälle zu lösen haben, die sich um die Tiere des Landes – Krokodile, Nashörner, Rinder – drehen. Leserinnen und Leser erfahren die Ereignisse aus erster Hand: Thabo erzählt von den Abenteuern, gibt bereitwillig Einblicke in seine Gefühlslage, seine Hoffnungen sowie – durchaus nicht unkritisch – die Gepflogenheiten und Bräuche vor Ort. Da er die Filme um die beeindruckende Schauspielerin Margaret Rutherford schätzt, dienen Szenen daraus ebenso wie aus seinem Alltagsleben als Referenzpunkt seiner Wahrnehmungen. Dazwischen streut der Ich-Erzähler kulturelle Überlegungen zwischen dem Norden und dem Süden der Welt ein. So werden „die Weißen“ einerseits als Touristinnen und Touristen dargestellt und von Thabo beobachtet. Andererseits denkt er über westliche Vorstellungen – von Reichtum, von Kind-

heit – nach. Vielfach werden seine Nachdenkereien durch Emma ausgelöst. Wenn er erwachsen ist, würde er gern – so sein Wunsch – Emma zu seiner Nebenfrau machen, auch wenn er sie nicht immer versteht:

Aber ich habe mich gefragt, was [Emma] damit meint, wenn sie sagt, dass Miss Agathe nicht reich ist [...] [Sie] haben jeden Tag zu essen und elektrischen Strom, und im Winter müssen sie nicht frieren, weil es Heizöfen gibt. Sie können Kleidung kaufen und Schuhe und haben sogar einen Fernseher und einen Laptop. Ist jemand, der all diese Dinge besitzt, nicht reich? Eish! Manchmal verstehe ich Emma nicht.

Der Rinderdieb, 105 f.

Von Paule zu Thabo verschiebt sich die Perspektive der Darstellung: Thabo ergreift das Wort, erklärt den Leserinnen und Lesern die Besonderheiten seines Landes und schildert das Verhalten der Touristinnen und Touristen. Zudem schaffen Filme und technische Geräte, wie das Smartphone, einen Zugang zu einer globalisierten Welt. Während Paule viel über Hautfarbe und Nationalität nachdenkt, Thulani ökonomische Notlagen in Swasiland schildert, agiert Thabo in einer globalen Welt.

3 Global Citizenship Education – Stand der Forschung und Begrifflichkeit

Kulturelle, ökonomische und politische Aspekte prägen die Texte von Kirsten Boie. Sie spricht Themen an, die auch viele Modelle von *Global Citizenship Education* prägen. Wiederholt wird betont, dass es sich dabei um keine völlig neuen Überlegungen handelt. Vielmehr sind Überschneidungen mit politischer Bildung, Fragen der Friedenspädagogik, einer Erziehung zum Weltbürgertum sowie zu Fragen der Inter- und Transkulturalität gegeben. Eine besondere Nähe ist zum Globalen Lernen vorhanden, das als Schnittfeld von Pädagogik, Engagement, sozialer Bewegung und politischer Lobbyarbeit verstanden wird (Scheunpflug 2012, 131). Eine begriffliche Bestimmung ist nicht einfach – befassen sich ganz unterschiedliche Disziplinen

globale Themen („cosmopolitan“)	Anwaltschaft („advocacy“)
politisch Verhältnis Individuum und Staat	sozial Verbindung zwischen Individuum und Gruppe, „Stimme“
ökonomisch Zusammenspiel von Macht, Kapital, Arbeit, Ressourcen	kritisch Aufdecken von Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten
moralisch ethische Positionierung von Individuen und Gruppen	ökologisch menschliches Verhalten und seine Auswirkungen auf die Natur
kulturell Symbole, die vereinen und trennen	ideell Bekenntnis zu Werten, wie Fürsorge, Emotionen, „Goldene Regel“

Abb. 1: Typologien von *Global Citizenship Education* (nach Oxely/Morris 2013, 305)

und Institutionen mit *Global Citizenship Education*. Dies spiegelt sich beispielhaft im Engagement der UN und UNESCO; sie weisen verstärkt auf die Notwendigkeit hin, Menschen auf das Leben in der Weltgesellschaft vorzubereiten und zu einer aktiven Teilhabe an einer gerechteren und zukunftsorientierten Gesellschaft zu befähigen. Weltweite Aufmerksamkeit wurde *Global Citizenship Education* zuteil, als im Jahr 2012 UN-Generalsekretär Ban Ki-Moon die Stärkung von *global citizenship* als eines der Hauptanliegen von Bildung formuliert hat. Aktuell ist die UNESCO damit befasst, die Umsetzung der im September 2015 von der UN-Vollversammlung verabschiedeten „Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung“ zu begleiten (Hinz/Meilhammer 2016). In diesem Dokument verpflichtet sich die Weltgemeinschaft bis zum Jahr 2030, eine hochwertige, inklusive und chancengerechte Bildung für Menschen weltweit und ein Leben lang sicherzustellen. Explizit wird in diesem Zusammenhang *Global Citizenship Education* erwähnt und als Garant für nachhaltige Entwicklung verstanden:

Global Citizenship Education ist politische Bildung im globalen Maßstab. Sie vermittelt Wissen und Fähigkeiten, um globale Herausforderungen zu verstehen und ihnen

aktiv zu begegnen. Lernende sollen in die Lage versetzt werden, ein Zugehörigkeitsgefühl zur Weltgemeinschaft zu entwickeln, sich zu engagieren und eine aktive Rolle in der Gesellschaft zu übernehmen, um einen Beitrag zu leisten zu einer friedlichen, gerechten Welt, in der ökologische Ressourcen bewahrt werden.

www.unesco.de/bildung/hochwertige-bildung/global-citizenship-education, 29.1.2019

Immer wieder wird die Vagheit dieser Definition kritisiert, die so viele Fragen offen lässt und lediglich einen weit gefassten Zielhorizont formuliert. Zu bedenken ist weiterhin, dass die Überlegungen zu *Global Citizenship Education* stark durch die westliche Welt geprägt sind (Lösch 2011). Kritisch reflektiert wird auch, was eigentlich unter „globaler Weltbürgerschaft“ zu verstehen ist. Welche Rechte und Pflichten sind mit einer solchen „Bürgerschaft“ verbunden? In welchem Verhältnis stehen sie u. a. zu nationalen – wie auch europäischen – Identitäten? Wie ist im Deutschen „Education“ zu übersetzen: Mit Bildung, Erziehung oder Lernen?

Versucht man einen systematischeren Zugriff auf begriffliche Bestimmungen von *Global Citizenship Education*, ist eine Metaanalyse zentraler empirischer Studien aus aller Welt hilfreich. In „Global citizenship education

redefined“ gehen die Autorinnen Heela Goren und Miri Yemini (2017) auf die vielfältigen Zielsetzungen ein, die mit diesem Konzept verbunden werden. Die einzelnen Studien werden in einen ersten Analyseschritt den von Laura Oxley und Paul Morris (2013) entwickelten zwei Haupttypologien zugeordnet: So sind viele Studien einem globalen Themenschwerpunkt – „cosmopolitan“ – verpflichtet, darunter werden politische, ökonomische, moralische und kulturelle Aspekte subsumiert. In dieser Tradition stehen auch ideengeschichtliche Überlegungen, die im Begriff der „Weltbürgerschaft“ (Synonym für Kosmopolitismus) aufgehoben sind. Die Auseinandersetzungen mit solchen Vorstellungen reichen von Immanuel Kant bis in die Gegenwart (Thielking 2000). Der zweite von Laura Oxley und Paul Morris herausgearbeitete Schwerpunkt ist der Anwaltschaft – „advocacy“ – gewidmet; ein Eintreten für soziale, kritische, ökologische und spirituelle bzw. religiöse Gegebenheiten und Rechte ist darunter zu verstehen. Dominieren in Europa v.a. moralische, soziale und kulturelle Aspekte, so werden in afrikanischen Studien oft ökonomische Aspekte im Kontext von *Global Citizenship* hervorgehoben.

In dieser Metastudie werden u.a. Befragungen von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern berücksichtigt: Für Deutschland sind zwei Studien zu den Fächern Politische Bildung bzw. Sozialkunde sowie Geografie zu nennen: Interviewaussagen von Sozialkunde-Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern ergaben, dass das mit *Global Citizenship* assoziierte Thema der Zugehörigkeit an Schulen mit einem hohen Migrationshintergrund öfter diskutiert wird als an Schulen mit einem geringen Prozentsatz von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte; zudem wurde in der Unterrichtspraxis oft die globale auf die europäische Perspektive verengt (Ortloff 2011). Mit Blick auf den Geografieunterricht liefert die vergleichende Studie „Young people’s world-mindedness and the global dimension in their geography education“ (Béneker et al. 2013) Aufschlüsse für Deutschland: Es konnte herausgearbeitet werden, dass Schule eine wichtige Rolle bei der Vermittlung von Wissen über globale Themen spielt; weniger oft wird – nach Dafürhalten der Lehr-

kräfte – an der Ausbildung eines globalen Bewusstseins gearbeitet.

Für den sprachlichen Fächerkanon sind weniger empirische Studien auffindbar; mehrheitlich werden konzeptionelle Überlegungen angestellt, oft in Abgrenzung zu Ansätzen der Inter- und Transkulturalität. Im englischsprachigen Bereich gehören Michael Byrams interkulturelle Kompetenzen zu oft zitierten Standards der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Seit einigen Jahren erweitert er seine Konzeption um eine globale Dimension (Byram 2014); für Lernen und Lehren der englischen Sprache wird ein „global turn“ ausgemacht. Es wird auf wirtschaftliche, politische und soziale Implikationen verwiesen, die mit globalen Themen einhergehen: Für den Englischunterricht werden zunehmend Themen mit einem umfassenderen Bedeutungsumfang wichtig, die nicht vor nationalen Grenzen halt machen, sondern vielmehr kollektive Lernerfahrungen bereithalten würden (nach Lütge 2017, 26).

In der Fachdidaktik Deutsch sowie des Deutschen als Zweitsprache (Huber-Kriegler 2015) zeigen sich Spuren der Beschäftigung mit *Global Citizenship Education*: In seinem Einführungsband „Deutschunterricht weltweit“ plädiert Gerhard Rupp für eine Öffnung des Deutschunterrichts: Dieser habe auf zentrale Kontextbedingungen – Migration und Globalisierung – zu reagieren. Beide ließen, so Rupp, die Konzentration auf nationale, monolingual oder monokulturell definierte Inhalte hinter sich (Rupp 2014, 66). Den Anschluss an die Debatten um Nachhaltigkeit und einer themenorientierten Umsetzung im Literaturunterricht spürt Berbeli Wanning nach. Sie befasst sich mit den Fragen: „wie wollen wir leben?, wie sollen wir leben?, wie können wir leben?“ (Wanning 2016, 113). Systematisch und institutionell beschäftigt sich ein Team um Werner Wintersteiner mit *Global Citizenship Education*; seit 2012 wird in Österreich an der PH Kärnten ein gleichnamiger Erweiterungsstudiengang entwickelt und etabliert, um das Thema für die Lehrerbildung interdisziplinär zu erschließen.

Unter Berücksichtigung der hier summativ vorgestellten Ansätze ist *Global Citizenship Education* aus der Perspektive der Fachdidaktik Deutsch wie folgt zu umschreiben

(in Anlehnung an Grobbauer/Wintersteiner 2016, 237):

- Zentraler Kern einer fachdidaktischen Bestimmung ist **Sprache**: Sprache ist Ausdruck von Denken und Handeln und manifestiert sich in kultureller Überlieferung. Lernende und Lehrende haben sich sprachliche Fähigkeiten anzueignen, um sich über globale Themen und über eine mögliche Anwaltschaft in und für eine Welt auszutauschen – Lösungen für drängende Probleme sind zu finden.
- Des Weiteren ist eine **kritische Perspektive** unabdingbar, wenn Machtverhältnisse und Reproduktionen von Ungleichheiten – u.a. als Folge eines von ökonomischer und/oder kolonialer Ungerechtigkeit geprägten Denkens und Handelns – sprachlich erfasst werden. Hier sind kanonische Fragen nach Texten und weiteren Medien zu stellen.
- Kennzeichnend ist ein **integrativer Ansatz**: Wird die Welt in den Blick genommen, so sind die Themen vielfältig und mehrperspektivisch. Verschiedene Disziplinen im institutionellen Bildungskontext wie auch außerschulische Einrichtungen sind bei der Bearbeitung von Themen und Initiierung von Lernprozessen zu berücksichtigen.
- Und schließlich greifen **utopische Ideen**, wenn *Global Citizenship* nicht bloß als Metapher für globales Verantwortungsgefühl aufgefasst, sondern als machbare Utopie ernst genommen wird; die noch bei weitem nicht beste aller möglichen Welten ist zu verändern.

4 *Global Citizenship Education* meets Kinderliteratur – ein Rahmenkonzept für den Deutschunterricht

Inwiefern eignet sich *Global Citizenship Education*, um Kirsten Boies Werk im institutionellen Deutschunterricht zu vermitteln? Sieht man von den Bemühungen Werner Wintersteiners ab, so ist *Global Citizenship Education* für das Fach Deutsch bislang wenig erschlossen worden (Oomen-Welke/Rösch/Ahrenholz 2016). Eine globale Perspektive einzunehmen, bedeutet, eine Fülle von Informationen zu verarbeiten und zu bewältigen. Damit ein solches Un-

terfängen in Lernkontexten gelingen kann, möchte ich weniger einen kompetenzorientierten Zugriff wählen. Zwar schließt die Auseinandersetzung mit weltumspannenden Themen eine Kompetenzorientierung keineswegs aus (Wintersteiner/Grobbauer/Diendorfer/Reitmair-Juárez 2014, 37). Allerdings soll ein Gedanke stark gemacht werden, der sich in der Entwicklung von *Global Citizenship Education* der UNESCO wiederfindet – und der auch themeninhärent ist. In Erweiterung bereits bestehender Konzepte – wie *Holocaust Education* und *Sustainable Education* – wird mit der „Bildungsagenda 2030“ ein Aktionsrahmen entwickelt und ein „ganzheitliches Verständnis von Bildung“ grundgelegt. Ausdrücklich wird dabei auf die im Anschluss an PISA initiierten vergleichenden Lernstandserhebungen verwiesen, die zu einer Verkürzung des Bildungsbegriffes führen könnten – einer solchen Engführung soll mit dieser Agenda u.a. begegnet werden (Bildungsagenda 2030). Führt man diesen Gedanken weiter, so scheint er mit Blick auf *Global Citizenship Education* in unterrichtlichen Kontexten ertragreich. Wird „Education“ mit „Lernen“ übersetzt, so kann an den Begriff der Erfahrung angeknüpft werden: Lernen vollzieht sich als Erfahrung, wobei das Interesse im Mittelpunkt steht. Das „Machen von Erfahrungen“ findet seinen Platz in einer Begegnung von Welt und Selbst (Meyer-Drawe 2012, 212).

Folgt man solchen Überlegungen, dann können für ein Rahmenkonzept vier Bausteine abstrahiert werden und Orientierung für unterrichtliche Prozesse bieten (in Anlehnung an Blackmore 2016): In einem ersten Baustein gilt es, gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern eine Fragehaltung zu entwickeln. Die Erfahrungen der Kinder werden mit Kirsten Boies facettenreichem Werk zu Afrika in Verbindung gebracht: Es können die literarischen Werke ebenso wie ihre Webseite und ihr Facebook-Account berücksichtigt werden: Dort berichtet sie von Alphabetisierungsprojekten, vom Fortschritt der E-Books in siSwatie sowie über persönliche Begegnungen mit Menschen vor Ort: Kinder laufen nach etlichen Besuchen in den Hometowns nicht mehr vor ihr weg, weil sie – mit weißer Hautfarbe – einem Geist ähnelt. Ausgehend von einer

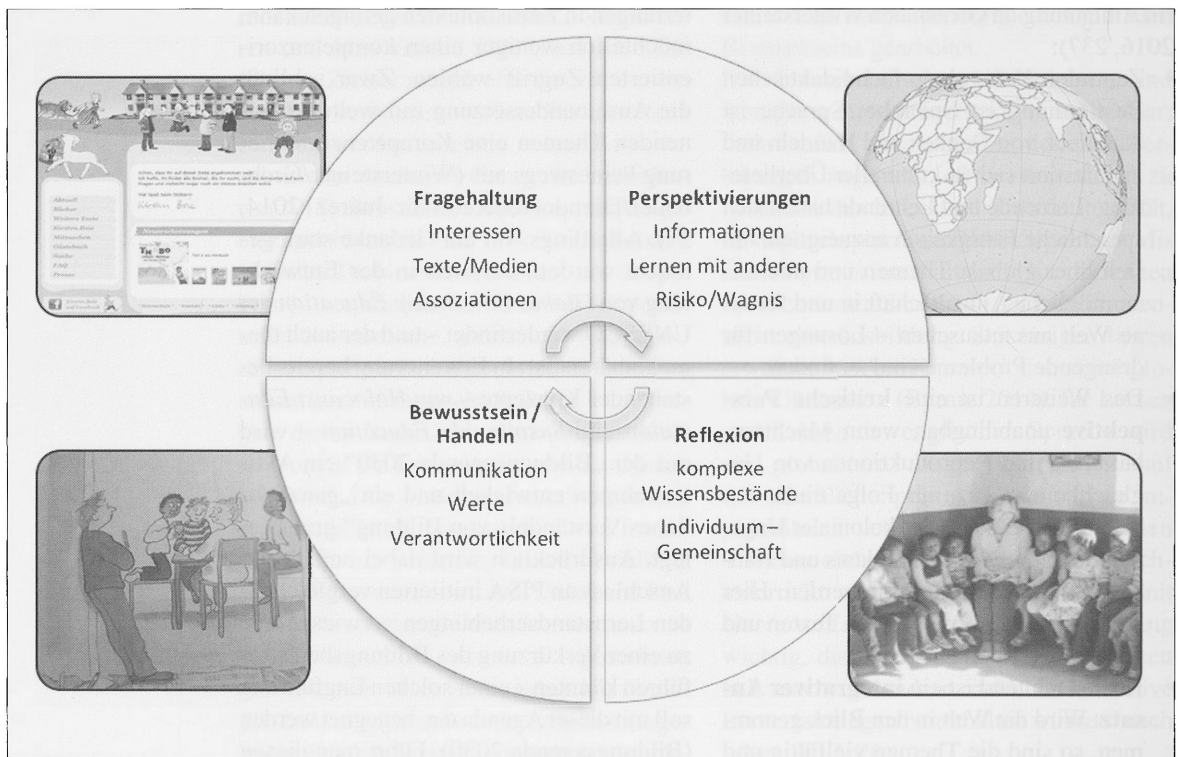


Abb. 2: Bausteine für ein Rahmenkonzept *Global Citizenship Education*, Schwerpunkt Fach Deutsch

Auswahl aus diesem Medienangebot, werden Assoziationen der Lernenden aufgerufen, die in einer zu bearbeitenden Fragestellung münden.

In einem zweiten Baustein wird diese Fragestellung Perspektivierungen unterzogen: Es werden verschiedene Meinungen und Stimmen eingeholt. Im Fall von Thabo beispielsweise ist es wichtig, weitere Quellen zu Tourismus in Swasiland zurate zu ziehen: Wie begegnen Touristinnen und Touristen Kindern vor Ort? Das Bild von Afrika, wie es u.a. in Schulbüchern vermittelt wird (Schulte 2013, 148–152), ist in einem solchen Zusammenhang kritisch zu hinterfragen. Es könnte eine Verbindung zu afrikanischen Schulen gesucht werden, da von anderen und nicht ausschließlich über andere gelernt werden sollte. Zweifellos geht mit einem solchen Vorgehen ein gewisses Risiko und Wagnis einher – dafür gilt es die Lernenden zu gewinnen.

Ein dritter Baustein ist der Reflexion verpflichtet: Welche Schlussfolgerungen lassen sich ziehen, wenn man insbesondere an das Buch „Es gibt Dinge, die kann man nicht er-

zählen“ denkt? Welche Erkenntnisse ergeben sich für die soziale Weltgemeinschaft, mit Blick auf die Verteilung der Ressourcen und Privilegien? Und welche individuellen Schlussfolgerungen lassen sich für den einzelnen Lerner bzw. die einzelne Lernerin ziehen?

Diese Fragen münden in den vierten Baustein des Rahmenkonzeptes: Es geht um das Schaffen von Bewusstsein und die Übernahme von Verantwortung: Sind Schülerinnen und Schüler durch die Lektüre von „Paule ist ein Glücksgriﬀ“ für die sprachliche Auseinandersetzung um Fremdheit sensibilisiert worden? Welche Werte werden dabei angesprochen? Und welche Verantwortlichkeit ergibt sich für den einzelnen bzw. die Gruppe, aufgrund des Wissens, das sie sich erworben haben? Ist es Zeit, zu handeln?

Die Reihenfolge der hier vorgestellten Bausteine des hier vorgestellten Rahmenkonzeptes ist durchaus variabel. Wichtig erscheint, dass der Prozess der sprachlichen Aushandlung von Themen und Handlungsalternativen nicht zum Erliegen kommt.

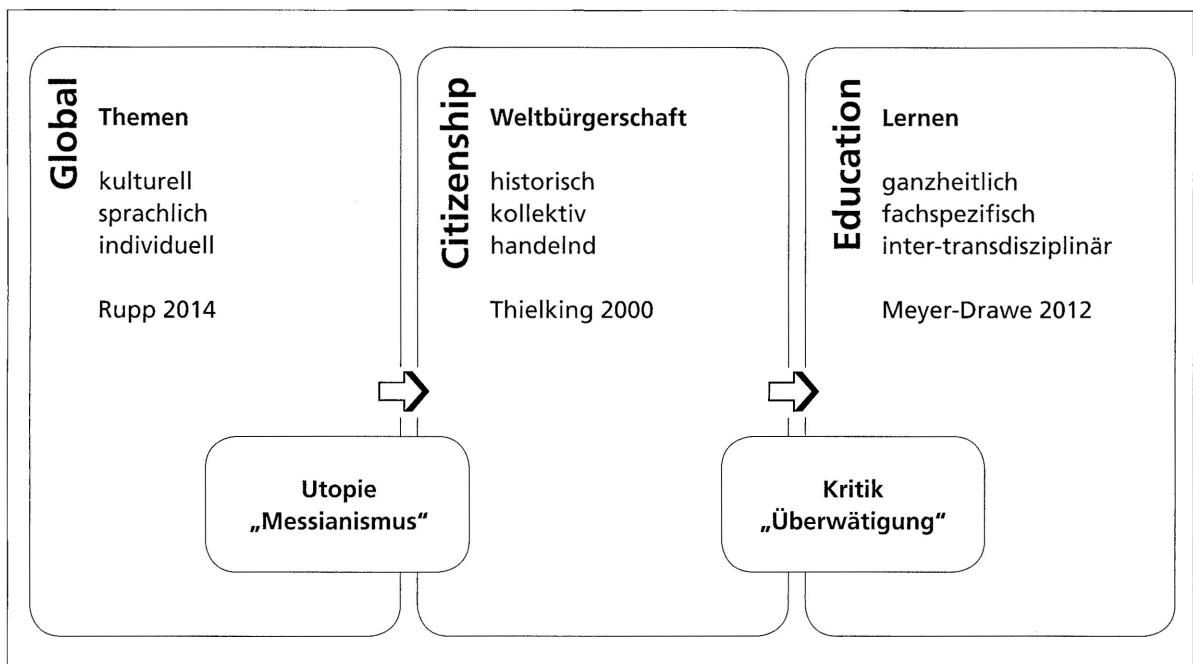


Abb. 3: Global Citizenship Education aus fachdidaktischer Perspektive


5 Ein Fazit

Bezugnehmend auf die Kategorien von Laura Oxley und Paul Morris kann Kinder- und Jugendliteratur im Deutschunterricht im kulturellen Feld von *Global Citizenship Education* Wirksamkeit entfalten: Literarische Texte sind auch Ideenlieferant (Dawidowski 2015, 150), schaffen Gesprächsanlässe und laden zum Austausch von Perspektiven ein; Literatur kann auch die Darstellbarkeit der Veränderbarkeit von Verhältnissen – Utopien – in sich tragen. Zudem ist *Global Citizenship Education* immer auch mit Anwaltschaft verknüpft. Es werden soziale Fragestellungen für den Deutschunterricht relevant und sprachlich verhandelt; diese beleuchten das Zusammenspiel von Individuum und Gesellschaft sowie zwischen verschiedenen Gruppen und ermuntern zur Veränderung der Verhältnisse. In ihrem Schreiben und mit ihrem Handeln verbinden sich bei Kirsten Boie diese Dimensionen zu einem facettenreichen Bild von „Kindheit in der Welt“.

Selbstredend ist mit dem Bestreben, Veränderungen im pädagogischen Kontext zum Gegenstand von Lernprozessen zu machen die Gefahr verbunden, dass Schülerinnen und Schüler überwältigt und missionari-

schem Eifer verschiedener Gruppen ausgesetzt werden. Der „Beutelsbacher Konsens der politischen Bildung an Schulen“ (1967) bietet Orientierung, damit Indoktrination vermieden wird und Kontroversität und Komplexität von Lerngegenständen beibehalten werden.

Um solchen Herausforderungen gerecht zu werden, ist Expertise vonnöten: Der institutionelle Rahmen des Deutschunterrichts muss um andere Fächer ebenso erweitert werden wie um Akteure der außerschulischen Bildungs- und Vermittlungsarbeit. Lernen in unserer Welt kann sich folglich idealtypisch in inter- und transdisziplinären Lern- und Bildungszusammenhängen entfalten, in denen Lernende gemeinsam, aber eben häufig in unterschiedlicher Weise, an den sie gemeinsam betreffenden Problemen lernen und an deren Lösung arbeiten. Das ist keine Aufgabe, die von einem Expertenteam am Schreibtisch erledigt werden kann. Vielmehr erfordert das Design die Möglichkeit, mit Akteuren in Kontakt zu kommen, mit Ideen zu experimentieren und Aktivitäten zu erproben.

Wie bereitwillig junge Menschen diese Herausforderung annehmen, demonstrieren Greta und ihre Nachahmerinnen und Nachahmer jeden Freitag aufs Neue! 

Literatur

Primärliteratur

- Boie, Kirsten (2010): Paule ist ein Glücksgriff. Zeichnungen von Silke Brix. Hamburg [EA 1985].
- Boie, Kirsten (2016): Es gibt Dinge, die kann man nicht erzählen. Hamburg [EA 2013].
- Boie, Kirsten (2016): Thabo. Detektiv und Gentleman. Der Nashorn-Fall. Band 1. Hamburg.
- Boie, Kirsten (2016): Thabo. Detektiv und Gentleman. Die Krokodil-Spur. Band 2. Hamburg.
- Boie, Kirsten (2017): Thabo. Detektiv und Gentleman. Der Rinder-Dieb. Band 3. Hamburg.

Sekundärliteratur

- Béneker, Tine/Sirpa Tani/Rainer Uphues/Rob van der Vaart (2013): Young people's world-mindedness and the global dimension in their geography education: a comparative study of upper secondary school students' ideas in Finland, Germany and the Netherlands. In: *International Research in Geographical and Environmental Education* 22 (4), 322–336, DOI: 10.1080/10382046.2013.826544.
- Blackmore, Chloe (2016): Towards a pedagogical framework for global citizenship education. In: *International Journal of Development Education and Global Learning* 8 (1), 39–56.
- Byram, Michael (2014): Twentyfive years on – From Cultural Studies to Intercultural Citizenship. In: *Language, Culture and Curriculum* 27 (3), 209–225. <http://dx.doi.org/10.1080/07908318.2014.974329>.
- Dawidowski, Christian (2015): *Literaturdidaktik Deutsch*. Paderborn.
- Goren, Heela/Yemini, Miri (2017): Global citizenship education redefined – A systematic review of empirical studies on global citizenship education. In: *International Journal of Educational Research* 82, 170–183.
- Grobbauder, Heidi (2014): Global Citizenship Education – Politische Bildung für die Weltgesellschaft. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 37 (3), 28–33.
- Grobbauder, Heidi/Werner Wintersteiner (2016): Global Citizenship Education als Bildungsstrategie. Erfahrungen mit dem Universitätslehrgang Global Citizenship Education. In: *Bildung und Erziehung* 69 (6), 325–340.
- Hinzen, Heribert/Elisabeth Meilhammer (2016): Agenda 2030. Globale Ziele und Orientierungen für Bildung und Entwicklung. In: *Bildung und Erziehung* 69 (6), 255–268.
- Huber-Kriegler, Martina (2015): Recht auf Sprachen. Bezüge zu Global Citizenship Education. In: *ide* 4, 58–68.
- Lösch, Bettina (2011): The Political Dimension of Global Education: Global Governance and Democracy. In: *Journal of Social Science Education* 10 (4), 50–58.
- Lütge, Christiane (2017): Global Education. Per-

spectives for English Language Teaching. München.

- Maurič, Ursula (2016): *Global Citizenship Education als Chance für die Lehrerbildung. Bestehende Praxis, Potenzial und Perspektiven am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Wien*. Münster.
- Meyer-Drawe, Käte (2012): *Diskurse des Lernens. 2., durchgesehene und korrigierte Auflage*. München.
- Oomen-Welke, Ingelore/Heidi Rösch/Bernt Ahrenholz (2016): Deutsch. In: *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Bildung im Rahmen einer Entwicklung für nachhaltige Entwicklung. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage*. Bonn, 129–155.
- Ortloff, Debora/Hinderliter (2011): Moving the borders: multiculturalism and global citizenship in the German social studies classroom. In: *Educational Research*, 53:2, 137–149. DOI: 10.1080/00131881.2011.572362.
- Oxley, Laura/Paul Morris (2013): Global citizenship – A typology for distinguishing its multiple conceptions. In: *British Journal of Educational Studies* 61 (3), 301–325, DOI: 10.1080/00071005.2013.798393.
- Rupp, Gerhard (2014): *Deutschunterricht lehren weltweit. Basiswissen für Master of Education-Studierende und Deutschlehrer/innen*. Baltmannsweiler.
- Scheunpflug, Annette (2012): *Globales Lernen im Kontext internationaler Erziehungswissenschaft*. In: *Handlexikon Globales Lernen*. Hg. von Ulrich Klemm/Gregor Lang-Wojtasik. Münster & Ulm, 131–135.
- Schulte, Brigitte (2013): *Interkulturelles Lernen in Lesebüchern. Eine empirische Untersuchung integrativer Deutschlehrwerke der Sekundarstufe I*. Baltmannsweiler.
- Thielking, Sigrid (2000): *Weltbürgertum. Kosmopolitische Ideen in Literatur und politischer Publizistik seit dem 18. Jahrhundert*. München.
- Wanning, Berbeli (2016): *Bildung für nachhaltige Entwicklung und Deutschunterricht. In: Vernetzung statt Praxisschock. Konzepte, Ereignisse, Perspektiven einer innovativen Lehrerbildung durch das Projekt Brückensteine*. Hg. von Sabine Anselm/Markus Janka. Göttingen, 113–124.
- Wintersteiner, Werner/Heidi Grobbauder/Gertraud Diendorfer/Susann Reitmair-Juárez (2014): *Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft*. Wien.

Internetquellen

- www.unesco.de/bildung/hochwertige-bildung/global-citizenship-education (29.1.2019).
- www.kirsten-boie.de/ (29.1.2019).
- www.moewenweg-stiftung.de/swasiland-projekte/ (29.1.2019).
- www.unesco.de/sites/default/files/2018-01/Bildungsagenda%202030_Aktionsrahmen_Kurzfassung_DeutscheVersion_FINAL.pdf (29.1.2019).